
A escola popular e o popular na escola: currículo, cultura, formação docente e práticas pedagógicas na favela

The popular school and the popular in school: curriculum, culture, teacher training and pedagogical practices in the favela

Douglas Rodrigues Ribeiro¹, Ana Carolina Carius^{1*}

RESUMO

Este artigo tem por objetivo pensar a construção do currículo nas escolas de favela, permeado pela cultura local como eixo norteador da prática docente. Para essa discussão, autores do currículo como Moreira, Silva e Arroyo, endossam essa investigação que pensamos sob a tríade, “escola, problemática social e conhecimento”, enxergando em suas práticas pedagógicas cotidianas se a denominada “cultura popular” é parte central desta escola, de seu currículo. A instituição escolhida localiza-se em uma petroperiferia do município de Macaé. É importante perceber, no cotidiano, as tensões e conflitos provocados por um contexto de pobreza e violência marcado pelo tráfico de drogas. Para essa reflexão Zaluar, Torquato e Ribeiro nos apresentam a realidade das favelas e a influência dos conflitos nas relações sociais no cotidiano da escola. Acreditar na escola popular (e possível) é crer nos seus populares como atores. É preciso pensar a formação dos professores para as escolas de favela na busca por uma prática pedagógica coerente com a vivência dos populares.

Palavras-chave: Escola Popular; Currículo; Formação Docente; Populares da escola de favela.

ABSTRACT

This article aims to think about the construction of the curriculum in favela schools, permeated by local culture as a guiding axis of teaching practice. For this discussion, curriculum authors such as Moreira, Silva and Arroyo, endorse this investigation that we think under the triad, "school, social problems and knowledge", seeing in their daily pedagogical practices if the so-called "popular culture" is a central part of this school, from your resume. The chosen institution is in an oil periphery of the municipality of Macaé. It is important to perceive, in everyday life, the tensions and conflicts caused by a context of poverty and violence marked by drug trafficking. For this reflection Zaluar, Torquato and Ribeiro present us with the reality of favelas and the influence of conflicts on social relations in the daily life of the school. To believe in the popular school (and possible) is to believe in its popular as actors. It is necessary to think about the training of teachers for favela schools in the search for a pedagogical practice that is coherent with the experience of the popular.

Keywords: Popular School; Curriculum; Teacher training; Popular from favela school.

¹ Universidade Católica de Petrópolis

* E-mail: ana.carius@ucp.br

INTRODUÇÃO

Nosso mergulho é numa petroperiferia² urbana, localizada no município de Macaé (Capital Nacional do Petróleo) no Estado do Rio de Janeiro, pois é na singularidade de uma escola, o Colégio Municipal Botafogo, localizado na favela das Malvinas que vamos problematizar as questões que permeiam este artigo.

Nosso *objetivo*, a priori, é compreender como o currículo, “dito pronto”. Institucionalizado, se relaciona com as questões próprias do conhecimento produzido na favela e escola de favela. “É necessário reintegrar o currículo oficial à análise do papel do currículo na produção e reprodução cultural e social, ao lado evidente do currículo oculto”. (MOREIRA e TADEU, 2013, p. 40).

Na especificidade destes objetivos vamos pensar o currículo em movimento na escola na petroperiferia e entender a relação entre o currículo popular, produzido no cotidiano da favela e na escola e a formação do professor na/para escola de petroperiferia. Este estudo compreensivo das experiências neste cotidiano é justificativa e pretexto para a reflexão sobre a práxis e o currículo da escola de favela.

Nesta pesquisa, de tipologia qualitativa e de caráter participante (EZPELETA e ROCKWEL, 1989) o foco foi à atuação dos professores/as no cotidiano da sala de aula e sua relação com o currículo popular. Para este enredo utilizamos da observação participante como instrumento metodológico como recurso asminhas memórias e histórias em diálogo com o currículo da escola de petroperiferia, em 20 anos de atuação como professor e orientador pedagógico. É o cotidiano que pulsa na favela e nos revela como pode acontecer a Educação Popular e a práxis de um currículo com populares.

Nesse mergulho nos sentidos da escola, Ferraço (2001) nos convida a este lugar:

Em termos mais gerais, a metodologia assumida considerou o cotidiano da escola como espaço/ tempo de produções/ enredamentos de saberes, imaginações, táticas, criações, memórias, projetos, artimanhas, representações e significados. Um espaço/ tempo de ações diversas no qual lá estão. Queimados ou não, fazemos parte do cotidiano pesquisado e por mais alheios e neutros que desejamos ser, sempre acabamos por altera-lo. Envolvidos plenamente em nosso contexto de estudo, a tradicional, dominante e cartesiana forma de estudá-lo, a partir do olhar foi ampliada incluindo sentimentos, atitudes e sentidos outros como compartilhar, enredar, ajudar, ouvir, tocar, degustar, cheirar, intervir, discutir etc. (FERRAÇO 2001, apud, ALVES e OLIVEIRA, p. 93).

²Petroperiferia - Da periferia da cidade ao petróleo, surgiu a ideia de chamar as grandes áreas habitadas por essa grande massa popular miscigenada pelo termo acima.

Para discutir a escola popular e o popular na escola trouxemos para este artigo como referencial teórico Michel de Certeau, que nos abriu os olhos para estratégias de táticas dos praticantes escolares e as possibilidades de ganho na complexidade do cotidiano escolar; Nilda Alves e Regina Leite Garcia, argutas provocadoras com seus estudos e narrativas do/no cotidiano; Paulo Freire sob os saberes necessários a prática docente; Antonio Flávio Barbosa Moreira, Tomás Tadeu e Miguel Arroyo, que nos auxiliaram na discussão sobre currículo na formação dos professores da favela e suas disputas no território e cotidiano escolar; Milton Santos com a Geografia política na discussão sobre o espaços da favela e a centralidade da periferia; Zaluar, Torquato e Ribeiro apresentam as operações e códigos de sobrevivência na favela dominada pelo tráfico de drogas, fundamentais aos professores no cotidiano sala de aula de modo a refletirem o currículo popular na singularidade da favela.

No processo de construção deste artigo, vemos a possibilidade desta comunidade escolar e local sob a ótica de análise do que é posto enquanto currículo popular, escola popular.

O CURRÍCULO EM MOVIMENTO NA ESCOLA DA PETROPERIFERIA

Pensamos que no caminho da construção curricular, as histórias de vidas e as construções e produções extraescolares dos alunos podem confrontar com os possíveis engessamentos curriculares escolares das escolas de favela; é o currículo disfarçado de flexível. Esse currículo tem uma espécie de camuflagem, tanto que tudo que é de fora da escola é “extracurricular”, palavra que revela que o que está fora, não pode estar oficialmente dentro. É um currículo persuasivo que faz muitos professores vê-lo como a solução para os problemas pedagógicos, mas no fundo ele está longe de alcançar o cerne da questão, que é o conhecimento do mundo dos alunos e a reflexão social desta realidade. Não seria interessante em uma realidade específica de favela, com alunos com um modelo próprio de absorção social mediado entre o sonho de consumo e a pobreza real, termos um currículo também diferente dos que chegam prontos às unidades escolares?

Segundo Moreira:

Tomar a prática vivida pelos alunos como ponto inicial do planejamento e da implementação do currículo e do ensino parece, assim, ser algo que precisa ser feito, e bem feito, pelos professores de nossas escolas. Embora tal princípio esteja sempre no discurso acadêmico, sua aplicação nas salas de aula ainda é insatisfatória: alguns professores continuam a ignorá-lo, outros, ainda, não conseguiram operacionalizá-lo com sucesso. (MOREIRA, apud. ALVES, p.41, 2012)

Queremos ensar um currículo que vá fundo nas histórias de vida que nos mostram o retrato da realidade professores e professoras, alunos e alunas em suas autorias cotidianas, “não apenas práticas do dia a dia, por não terem discurso, mas nem por isso deixam de ter existência, mas nas histórias também tagarelas, cotidianas e astuciosas” (CERTEAU, 2012, p. 153). Vemos esse artigo como uma viável expectativa de levar os professores/as a refletirem sobre a realidade de abandono e desigualdade social dos seus alunos expostos a uma conflituosa e violenta vivência, buscando com eles uma reflexão crítica e politizada sobre o como e o porquê daquela condição social a qual se encontram.

Compreendemos que estamos numa área de risco para professores, alunos, ou seja, a comunidade escolar e local. Deparamo-nos com diversas situações conflitantes no cotidiano do Colégio Municipal Botafogo e principalmente fora dele. Mas em meio à busca das histórias, na efervescência dos becos, vielas e corredores, vamos compreendendo que a periferia que está no entorno não pode ser coadjuvante nesta pesquisa. A favela é protagonista e, como tal, impõe uma nova ordem e produz, e mais que importar valores e costumes, exporta alegria, conhecimento, cultura, esperança. Pelo exemplo da música, temos o Funk, Samba, Hip Hop, que de representações antes suburbanas, passaram a música também da elite. Nas petroperiferias macaenses temos, por exemplo, o Boi Pintadinho, Folclore que mexe com o imaginário da comunidade local. Segundo Moreira:

A cultura popular tem estado ausente dos currículos de nossas escolas, que vem em geral, reafirmando a superioridade de uma cultura associada à classe, gênero e raça. Todavia, como importante terreno de luta cultural, a cultura do aluno da classe trabalhadora precisa tornar-se parte de uma pedagogia voltada a seus interesses e necessidades. Não se trata de supervalorizar a cultura popular. Nem ela, nem a cultura erudita deve ser mistificada. Ambas podem favorecer como dificultar uma maior compreensão do mundo natural e da sociedade. (MOREIRA, apud. ALVES, p. 43).

É nessa perspectiva que a cultura dos populares da favela deve ser parte do conhecimento do professor para que sua prática pedagógica seja significativa e coerente com a vivência dos discentes.

Para chegarmos efetivamente ao currículo, propomos pensar na formação do professor que atua na escola de uma petroperiferia urbana, na sua atuação, no seu fazer pedagógico, que passa por estas questões e vivenciadas por todos os atores no cotidiano de uma escola localizada numa área de risco. Pensar a formação de professores na reflexão trazida aqui sobre o currículo popular requer “registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, a subjetividade dos autores em ação, assim como os conhecimentos

e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana” (TARDIF, 2002, p. 230). Também não podemos conduzir esta pesquisa fechando os olhos para o “real experimentado que chega dando centralidade e autoria aos sujeitos, sobretudo coletivos que vivenciam, constroem ou padecem”. (ARROYO, 2013, p. 131).

Para tanto, estar no Colégio Municipal Botafogo, numa escola de petroperiferia urbana, pode ser muito mais do que ensinar as quatro operações da matemática, por exemplo. Por mais que não esteja oficializado no currículo que chega (muitas vezes) pronto à escola, os conteúdos atitudinais e afetivos do professor são fundamentais para o trabalho que é mais que pedagógico e sociopedagógico. Podemos refletir sobre a importância das histórias de vidas dos sujeitos da favela/escola na possibilidade da construção de um currículo popular para uma escola popular, sabendo que dentro da singularidade do popular e da pluralidade deste coletivo temos cultura popular. Nesse espaço popular que é a sala de aula deve utilizar-se das maneiras de fazer, possibilidades de ganho, das táticas para, como no diz Certeau:

Aí ela cria ao menos um jogo, por manobras entre forças desiguais e por referências utópicas. Aí se manifestaria a opacidade da cultura ‘popular’ – a *pedra negra* que se opõe a assimilação. O que aí se chama de sabedoria, define-se como *trampolinagem*, palavra que um jogo de palavras se associa à acrobacia dos saltimbancos e à sua arte de saltar no trampolim, e como trapaçaria, astúcia e esperteza no modo de utilizar ou driblar os termos dos contratos sociais. (CERTEAU, 2012, p. 74).

Neste sentido é preciso pensar à formação dos professores/as em diálogo com cotidiano da favela/escola e sua atuação no cotidiano da sala demandada pelas especificidades dos saberes da petroperiferia, dos sujeitos, seus populares que ali vivem. “Julgamos indispensável o professor compreender o universo cultural do aluno e venham debruçar sobre os desafios que se apresenta, procurando respondê-los e, nesse esforço, produzam novos saberes”. (MOREIRA, apud. ALVES, p. 42).

Dialogando com Moreira, Miguel Arroyo e outras fontes que aprofundamos essa discussão sobre currículo, tecemos cuidadosamente esta pesquisa, feita com rigor científico e que é simultaneamente carregada de “sensibilidade e afeto”. Alves (2001, p. 15) nos diz desde já que “é preciso executar um mergulho com todos os sentidos no que se pretende estudar”.

Com o intuito de pensar o currículo escolar e popular no Colégio Municipal Botafogo, me coloquei no desafio de trilhar os caminhos dos becos, das vielas, pátios, salas, corredores e outros locais recheados de conhecimentos elucidados pelas memórias e histórias dos sujeitos desta comunidade escolar e local. Para tanto, preciso recorrer às

“táticas” que possam aproveitar as “ocasiões” nas falas, fatos, sons e até no silêncio dos sujeitos deste cotidiano muitas vezes forçados a um silêncio coletivo. De acordo com Alves,

Buscar entender, de maneira diferente do aprendido, as atividades do cotidiano escolar ou as atividades do cotidiano comum, exige que esteja disposta a ver além daquilo que outros já viram e muito mais: que seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário. (ALVES, 2001, p. 17).

O currículo na escola é como uma partitura musical, que pode ser executada tal como está ali, sem espaços para criações individuais, sem espaço para o novo. Mas esse mesmo currículo também pode ser executado com emoção, sem esquecer o que é fundamental, que cada músico pode dar o seu toque próprio, criar a sua marca, o seu jeito. Esta partitura curricular não deve ser apenas flexível para determinadas participações, mas precisa se estabelecer como permanente, como parte de uma partitura periférica. É a música/currículo em movimento, em transformação constante. Assim, vale pensar que neste espaço de disputa do currículo real no cotidiano escolar, “o avanço da identidade educadora, enriquece a identidade docente” (ARROYO, 2013, p. 32).

Os anos de atuação nesta favela nos ajudaram a delimitar e justificar uma concepção que tenho sobre as petroperiferias urbanas e a importância de práticas pedagógicas que atendam à real demanda das escolas destas classes populares.

Carregado de sentimentos ao rememorar minha própria história que dá significado às nossas trajetórias docentes, fomos buscar recortes, moldes e adendos necessários nas “possibilidades de ganho” no desenvolvimento deste artigo, feita de suor e luta pela escola popular e possível. “A construção de uma escola popular e possível passa por um equacionamento de uma escola que até hoje não foi possível” (ARROYO, 1997, p 21).

É preciso refletir sobre uma prática pedagógica crítica, frente ao abandono e condição de pobreza a qual a comunidade escolar e local se encontra e as condições dos serviços públicos não oferecidos aos munícipes da petroperiferia como: saúde, educação com escolas para todos e com espaço adequado, moradia, segurança e de assistência social. Faz-se necessário questionar esta realidade e levar os professores alunos a pensarem sobre o que acontecia. Como não refletir sobre o currículo desta realidade desafiadora. Segundo Moreira e Tadeu,

As profundas relações entre currículo e produção de identidades sociais e individuais, tantas vezes destacadas na teorização crítica, têm levado os educadores e educadoras engajados nessa tradição, a formular projetos

educacionais e curriculares que se contrapõem às características que fazem com que o currículo e a escola reforcem as desigualdades da presente estrutura social. Nesse contexto, tem havido uma certa tendência a vincular currículo e construção da cidadania e do cidadão. (MOREIRA e TADEU, 2013, p. 42 – 43).

Essa condição refletida no aprendizado deve influenciar a maneira que se ensina e como o que se ensina. Essas maneiras de fazer no cotidiano são influenciadas por questões macros econômicas de políticas hegemônicas que são de grande relevância neste artigo, e que oportunizou uma investigação via currículo escolar e comunidade acreditando nas possibilidades de ganho para uma aprendizagem significativa.

Não podemos ocultar acontecimentos que desafiaram e desafiam a cada dia a construção do currículo escolar, fatos que nos movem a conhecer o contexto desta escola popular. São trocas de tiros, cancelamento de aulas nas invasões, sobrevôo do helicóptero da polícia, os jovens alunos que são aliciados pelo ganho “fácil” no tráfico de drogas; são situações cotidianas que nos levam a pensar, a cada dia, no professor, nos alunos e no currículo para essa realidade. Situações que ultrapassam as forças da escola, mas não os muros. A escola é o refúgio do desabafo, das representações; dos blefes de jovens que sonham e que são impedidos de sonhar. Conforme Torquato:

Pensamos que isso é um problema sociológico de extrema relevância a se pensar, visto que ameaça cotidianamente a integridade física das pessoas que moram nas favelas. Porém, torna-se um problema maior ainda, ao enveredarmos pelo viés pedagógico, sobretudo, quando esses indivíduos começam a servir de modelos identitários às crianças da favela, cuja referência concreta de sucesso passa a ser tais bandidos, e os meios ideais para a obtenção desse sucesso é a “internalização” da sociabilidade violenta como um padrão de comportamento que oferece resultados práticos. Ao chegar à escola, esses comportamentos criam enredamentos conflitantes com os padrões de comportamentos esperados para um “bom resultado escolar”. (TORQUATO, p. 75).

Não podemos conceber tais situações como comuns, corriqueiras, já que sonhamos com políticas públicas que estabeleçam as necessidades básicas, dentre elas a segurança. No chão da escola pública, recorro a Freire e Arroyo que trazem a tônica da docência na educação popular no que tange a comprometimento com a prática transformadora e emancipadora. Segundo Arroyo,

Educar nada mais é do que humanizar, caminhar para a emancipação, a autonomia responsável, a subjetividade moral, ética. Nosso objeto tem sido as relações entre trabalho – educação – humanização – emancipação. Nesses processos mais globais encontra maior relevância nosso ofício de mestres. Democratizar o saber, a cultura e o conhecimento, conduzir a criança, jovem

ou adulto a aprender o significado social cultural e o conhecimento, conduzir a criança, jovem ou a criança jovem ou adulto a aprender o significado social e cultural dos símbolos construídos, tais como as palavras, as ciências, as artes, os valores, dotados da capacidade de propiciarmos meios de orientação, de comunicação e de participação. (ARROYO, 2011, p. 144).

Como compreender o significado social dos símbolos construídos quando o professor/a se depara com cadernos repletos de siglas da facção que possivelmente dominam o tráfico de drogas na favela?

Para além daqueles muros existe um cenário de violência, mas existem muitas possibilidades para o professor/a ensinar e aprender, Arroyo (2013) diz que é preciso que o docente esteja atento à dinâmica social para garantir o que ele chama de conhecimentos vivos. “Como educador preciso ir lendo cada vez melhor a leitura de mundo que os grupos populares com quem trabalho faz de seu contexto imediato e do maior do que o seu é parte”. (FREIRE, 1997, p. 90).

É fato que a leitura de mundo pensada por Freire é fundamental para o professor, mas na trajetória docente, as questões intrínsecas ao sujeito são de suma importância. As referidas questões “englobam toda história de vida dos professores, suas experiências familiares e escolares, sua afetividade e sua emoção, suas crenças e valores pessoais”. (TARDIF, 2002, p. 232). No processo de formação do professor para a escola de favela, em nossa especificidade, não podemos pensar a realidade do discente e esquecer as situações que movem os docentes.

A EDUCAÇÃO POPULAR E A PRÁXIS DE UM CURRÍCULO COM POPULARES

É uma constância impossibilitar, via discurso, o potencial da escola popular, principalmente as localizadas em petroperiferias urbanas que possivelmente sofrem com o problema da violência. A concepção que se tem da não produção nesses espaços, em muitos casos, é incutida nos próprios sujeitos que vivenciam este processo. A máxima da despolitização, da falta de cultura e menor desenvolvimento cognitivo dos menos favorecidos economicamente, são vigentes. “Assim o conhecimento das classes populares, construído no cotidiano vem sendo negado na escola como ‘não saber’, embora esteja lá e apareça por impertinência, o tempo todo” (GARCIA e ALVES, 2002, p. 92).

Acreditar no conhecimento popular é de extrema relevância para a construção de um currículo popular numa escola de classe popular composta por sujeitos que historicamente sofrem com essa massificação, alienação e “marginalização”

socioeducativa. É fundamental para que não acabem como vítimas da segregação dos saberes. “Vivências mais duras das crianças e adolescentes pertencem a um campo que é estranho ao pensamento pedagógico habituado a temáticas leves e lúdicas” (ARROYO, 2013, p. 136). Essa escola deve sonhar com o inacabamento do saber, para superar o pragmatismo dos que usam da violência simbólica do capitalismo como base para acabamento da esperança dos sujeitos da comunidade escolar e local.

Destacamos algumas vozes que inicialmente apareceram na construção deste texto e possivelmente aparecerão em outros momentos sublimes desta pesquisa inacabada. Autores que nos acompanharam no processo de construção deste artigo e que nos fizeram acreditar que uma educação popular é possível. Assim afirma Arroyo:

A construção de uma escola possível passa por um equacionamento realista da escola que até hoje não foi possível. Um conhecimento mais rigoroso da realidade de nossa escola é condição necessária para combater essa escola e para reinventar, dia a dia, a escola necessária (ARROYO, 1997, p. 21).

Para a construção deste artigo, fizemos uso da memória recente do chão da escola na relação com os sujeitos do processo escolar. Recordamos que foi preciso ouvir o outro literalmente: parar, escutar, e assim, transcrever para além do que pensamos. Precisamos escutar, sentir, ver, tocar, perceber, ler compreensivamente, numa relação mais próxima e específica com os populares. “É a aceitação do outro como legítimo outro, conforme Maturana, o que significa ouvir o outro no que o outro diz e não no que já trazemos como sua resposta”. (GARCIA, 2001, p. 19).

O Colégio Municipal Botafogo e sua música/história feita de sons/vozes, notas³/alunos que vivem as tensões e conflitos no desafio de constituir um currículo real e coletivo com seus instrumentos/sujeitos diferentes em meio aos vários saberes/acordes⁴, numa realidade nem sempre afinada⁵ pelas políticas públicas, ou mesmo pelo não fazer do cotidiano.

Na favela é tudo “junto e misturado”, todos geralmente se conhecem, ao menos de vista. Os alunos andam juntos, moram perto, jogam futebol no mesmo campo, correm atrás das pipas que voaram na mesma rua. Do baile *funk* de rua, no sábado, até o mutirão da laje, no domingo, temos uma amostra do que os sujeitos da favela têm a nos ensinar.

³ Notas - sinais que representam o som, como os alunos são diferentes.

⁴ Acordes – são sons ouvidos simultaneamente.

⁵ Afinação - é o processo de produzir um som ajustado ao diapasão normal por comparação a outro som (boa ou má afinação).

No andar estilizado, na roupa, na tirinha no cabelo na sobrancelha, tudo é sonoro. Eis o que diz Certeau:

Mil maneiras e jogar/desfazer o jogo do outro, ou seja, o espaço instituído por outros caracterizam a atividade sutil, tenaz, resistente, de grupos que, por não ter um próprio devem desembaraçar-se em uma rede de forças e de representações estabelecidas. Tem que fazer com. Destreza tática e alegria de uma técnica. (CERTEAU, 2012, p. 74).

Como na música, o tom da voz, a altura, a clareza e os ritornellos⁶ que fazem o vão e vêm das memórias, nos colocam que “as maneiras de falar nos oferece um aparelho de figuras típicas para análise das maneiras cotidianas ao passo que ela, em princípio se acha excluída do discurso científico”. (CERTEAU 2012, p. 47).

Assim foi recorrente se apropriar da linguagem cotidiana se fazendo vida e irrigando outros sentidos na escola tecidos por fios neste emaranhado de várias histórias. Com esses fios que nos propomos a puxar, iremos bordando a história de cada uma de nossas vidas e convidando a cada um de vocês a pegarem o até mesmo largarem, escolhendo fios a seu gosto (ALVES e GARCIA, 2002, p. 8).

Para pensar esse currículo, seria necessária uma atenção especial as ações implementadas por professores/as no cotidiano da sala de aula de uma escola de favela. Não cabe mensurar no que tange aos aspectos classificatórios e qualitativos a prática pedagógica dos docentes, mas analisar os porquês, as causas e o contexto da atuação dos mesmos frente à abordagem curricular desta escola de petroperiferia que passa pela formação de cada um dos sujeitos, populares desta favela.

Como uma escola de favela, que vivencia as tensões e conflitos oriundos de um contexto tão comum nas periferias brasileiras, pode ser tão desconhecida e desafiador para os docentes nos dias de hoje? O professor que chega à escola de favela, de onde veio, como chegou e porque está nesta escola? Como são formados os professores das escolas de favela? Qual o papel desta escola no processo de formação deste professor que chega? O currículo do Colégio Municipal Botafogo, lócus desta análise preliminar, é o ideal, é o real, ou é algum tipo de padrão homogêneo fruto de discussões que não passaram pela escola/favela?

Essas questões levam-nos a refletir sobre a especificidade na prática pedagógica de quem ensina e o que se ensina da petroperiferia na petroperiferia. É com Paulo Freire, num diálogo sobre prática e saberes pedagógicos, com a proposta que ensinar exige com

⁶Ritornello - é um sinal que indica que precisamos voltar a compassos anteriores.

comprometimento, numa prática pautada pela reflexão, que prioriza a troca de conhecimentos com os discentes com humildade que se apreende da realidade. Freire nos diz que:

Neste sentido, o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma "cantiga de ninar". Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 1997, p. 96).

Podemos pensar outro currículo popular, em sintonia com uma realidade específica de escola de favela voltada para alunos com um modelo próprio de absorção social, mas para Ribeiro:

Repensar o currículo não significava deixar de trabalhar o substantivo, por exemplo, que é parte fundamental das classes gramaticais. Essa seria uma visão reducionista sobre um currículo vigente, pensamento que ainda domina a concepção de muitas escolas brasileiras. Também não posso pensar no currículo com base nos tópicos de conteúdos que serão transmitidos ao longo do ano. É preciso dar vida ao currículo para romper a histórica separação entre currículo e história social. (RIBEIRO, 2020, p. 125).

Recorremos às observações realizadas no cotidiano da escola de Petroperiferia para traçarmos, a partir deste ponto, um caminho que apresenta a favela como ela é, fazendo uso de narrativas regadas pela memória. “Para que haja harmonia prática, falta apenas um pequeno nada, um pinga de algo, um resto que se tornou precioso na circunstância, e que o invisível tesouro da memória vai fornecer” (CERTEAU, 2012, p. 150).

CONCLUSÕES

Neste artigo inacabado, trouxemos uma amostra da efervescência cotidiana na escola de favela pelas histórias de vida de seus populares, que são reveladas no lócus desta escola analisada. São perceptíveis as ausências destas histórias neste currículo em movimento na escola da petroperiferia.

Entender que o aluno de favela tem um modelo de absorção próprio, que seu comportamento é condicionado pelos traficantes, que esses exercem um poder sobre os populares, é condição primordial para que o professor que almeja exercer uma prática pedagógica significativa. Não cabe negligenciar o que deve ser ensinado com paternalismo, mas trazer para o cotidiano da sala, toda a perspicácia dos discentes que criam táticas, estratégias para driblar as armadilhas criadas pela escola não convencional, a escola do crime.

O currículo que chega por vezes não é integrado ao popular e esse entrave é refletido pelo discurso sistemático da impossibilidade de uma Educação Popular possível. Este é o desafio, à práxis de um currículo com populares, dos populares e para os populares.

Vimos que é preciso um olhar especial para os professores que chegam à escola favela. O próprio “chão” da escola como formador, necessita de “sinais” que dêem subsídios para práxis destes docentes de forma que possa reconhecer o significado dos populares como parte do currículo desta escola.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. (org). *Múltiplas Linguagens na Escola*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2000.
- ALVES, N. (org); GARCIA, R. L. (org). *A invenção da Escola a cada dia*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2000.
- ALVES, N. (org); SGARBI, P. *Espaços e imagens na Escola*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2001.
- ARROYO, M. (Org.). *Da Escola Carente à Escola Possível*. 4ª ed. São Paulo, SP: Loyola, 1997.
- ARROYO, M. *Currículo, território em disputa*. 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- CERTEAU, M. *A Invenção do Cotidiano: Artes de fazer*. 18ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- FERRAÇO, C. E. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas*. In: OLIVEIRA, I. B. (org); ALVES, N. (org.). *Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de sentir e inventar o cotidiano escolar*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2001.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. 6ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1996.
- GARCIA, R. L. (org.); ALVES, N. (org). *O Sentido da Escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- MOREIRA, A, F (Org); TADEU T. (Org). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo, SP: Cortez, 2013.
- MOREIRA, A, F. A Formação de professores e alunos das camadas populares: subsídios para debate. In: ALVES, N. (org). *Formação de Professores*. 11ª Ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.
- OLIVEIRA, I. B. (org); ALVES, N. (org.) *Pesquisa no/do cotidiano das escolas*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2001.

PAULA, L. C. & MELLO, R. R. – UFSCAR. *A Constituição dos Formadores de Professores e a potencialidade da práxis Histórica de Paulo Freire para Estudos e Ações*. 2011. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6027_3004.pdf

PRIOLLI, M. L. M. *Princípios básicos da Música para juventude*. 38ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Casa Oliveira de Música, 1997.

RIBEIRO, D. R. *Educação Popular na Escola de Favela – formação dos professores - cultura dos populares – narrativas em diálogos*. Rio de Janeiro: Art Sam Editora. 2020.

SANTOS, M. *Pobreza Urbana*. São Paulo, SP: EDUSP, 2009.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, Vozes, 2002.

TAVARES, M. T. G. *Uma escola: texto e contexto*. In: GARCIA, R. L. (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro, RJ: DP & A, 2003.

TORQUATO, R. S. *Escola-Favela e Favela–Escola: Esse menino não tem jeito*. (TESE). Niterói: Universidade Federal Fluminense; 2010.

ZALUAR, A. (org). *Violência e Educação*. São Paulo, SP: Cortez, 1992.

Recebido em: 05/08/2022

Aprovado em: 10/09/2022

Publicado em: 18/09/2022